



**NM**

Orientação



Para a Rosa e para a Clara,  
desde o primeiro instante, as grandes impulsionadoras de todas as perguntas.



## RESUMO

Desenvolvido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, o presente Relatório Final de Estágio debruça-se sobre o percurso formativo percorrido ao longo deste Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, abordando para tal as próprias experiências de estágio como fonte de reflexão sobre a prática docente. Tem contributos do estudo iniciado no contexto da Unidade Curricular de Metodologia de Investigação em Educação Artística do mesmo Mestrado, cujo tema parte, precisamente das experiências e observações dos diferentes contextos de estágio.

Assim, este relatório divide-se em duas partes distintas. Por uma questão de melhor contextualizar as abordagens feitas à Prática Educativa, a parte da investigação é apresentada em primeiro, centrando-se esta na procura de fundamentações para a hipótese de haver um contributo do "*basteln*" para uma maior predisposição para a arte.

Já a segunda parte deste relatório foca, retrospectivamente, as experiências de estágio, onde, tendo em conta os pontos de ligação com o tema de estudo apresentado anteriormente, é analisada a Prática Educativa Supervisionada.

Palavras chave: Educação Artística, *Basteln*, Trabalho Manual



## **ABSTRACT**

This Final Internship Report, developed within the realm of Supervised Educational Practice, focuses on the formative path taken throughout the Masters of Education in Visual and Technological Education at Basic School Level, by using the internship experiences themselves as a source of reflection on teaching practice. It encloses contributions stemming from the Arts Education Investigation Methodology Curricular Unit part of the designated M(A), whose theme had taken, as a point of departure, precisely those same experiences and observations rising from the different internship contexts.

Thus said, this Report is divided into two different parts. For the sake of a better context understanding regarding the several approaches to the Educational Practice, the part concerning the research is first presented, in search of the fundamentals that would prove “*basteln*” as a contribution to a higher disposition towards the arts.

The second part of this report then focuses, in retrospective fashion, on the Internship Experiences, out of which, taking into account the contact points with the theme previously introduced, is analysed the Supervised Educational Practice.

Keywords: Artistic Education, *Basteln*, Handwork



## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	8
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	9
3. "BASTELEN" - CONTRIBUTO PARA UMA MAIOR PREDISPOSIÇÃO PARA A ARTE?	12
3.1. Pertinência do Estudo	12
3.2. "Basteln", a Dificuldade em Definir	14
3.3. Origem do "Basteln"	17
3.4. Sobre o Possível Valor do "Basteln" Para o Ensino Artístico	19
3.5. Metodologia e Métodos	24
3.6. Análise de Dados Obtidos da Comunidade Escolar	25
4. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA	28
4.1. Escola do Cedro - 1º ciclo	29
4.1.1. Plano de Acção e Desenvolvimento do Trabalho	30
4.1.2. Reflexões	33
4.2. Colégio Alemão do Porto - 2º e 3º ciclos	38
4.2.1. Plano de Acção e Desenvolvimento do Trabalho	39
4.2.2. 5º ano - Jogos ao Estilo de Paul Klee	39
4.2.3. 6º ano - Da Sombra à Silhueta de Papel	41
4.2.4. 8º ano - Auto-retrato em Linóleo	43
4.2.5. Reflexões	45
4.3. Considerações Finais	47
5. PERSPECTIVAS DE TRABALHO FUTURO	49
6. CONCLUSÃO	50
Bibliografia	52

## 1. INTRODUÇÃO

Desenvolvido a partir da Prática Educativa Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, este Relatório é o resultado de um trajecto formativo onde prática educativa e reflexão se desenvolvem num diálogo construtivo, passando para tal também por uma fase de investigação. A construção deste documento é, aliás, o culminar de um percurso, que servirá também como amostra das referências e posições adquiridas e assumidas perante esta experiência de ensino.

Tendo em conta que o tema investigado surge a partir de uma particularidade cultural específica de um dos contextos de estágio que poderá não ser do conhecimento da maioria, a contextualização desta análise é feita em primeiro lugar de forma a possibilitar uma melhor compreensão das referências feitas ao longo das reflexões posteriormente apresentadas. Desta forma, dividido em duas partes, este documento centra-se primeiro no tema investigado, fazendo de seguida a abordagem reflexiva aos estágios.

Assim, o presente Relatório, reflectindo experiências pessoais e profissionais, baseia-se nos possíveis valores educativos do hábito familiar alemão de "*basteln*", uma actividade lúdica, amadora e espontânea centrada nos trabalhos manuais. Embora confrontado com a conotação de possuir eventualmente um menor valor pedagógico e artístico, o "*basteln*" é aqui abordado como um possível bem educativo, analisando-se o seu eventual contributo para uma maior predisposição para a Arte. Partindo dos benefícios pressupostos, investigados e questionados que se relacionem com a prática regular desta actividade, neste Relatório são levantadas questões sobre as experiências tidas nas Práticas Educativas e sobre a prática docente, em geral.

## **2.CONTEXTUALIZAÇÃO**

Foi em 2007, depois de, numa quinta-feira de Setembro, ter recebido um telefonema a informar-me que daí a quatro dias começaria a dar aulas a cinco turmas dos 2º e 3º ciclo num colégio privado em Paranhos, que experimentei pela primeira vez o papel de professora de EVT. Esta foi a resposta a uma, entre várias candidaturas espontâneas enviadas poucas semanas antes. O entusiasmo era enorme, quase tão grande como a ansiedade e o receio que derivavam da total inexperiência nessa área. Na segunda-feira seguinte começava aquilo que na altura considerava ser apenas um part-time que me sustentaria no propósito principal enquanto designer freelancer. Só quase cinco anos depois me apercebia que era já uma aposta num novo percurso profissional que eu abraçaria em toda a sua plenitude. A anterior passagem pela Escola Superior de Artes e Design (ESAD) tinha sido na altura por mim aceite como o caminho para o mercado de trabalho e para a idade adulta, sendo natural que o passo seguinte fosse trabalhar enquanto Designer. No entanto, o desânimo advindo do trabalho excessivamente computadorizado foi se fazendo sentir, embora se mantivesse abafado, tendo demorado a ganhar voz. Foi com a oportunidade de experimentar a docência que, lentamente, o percurso foi mudando. É por esta via e com o regresso ao inerente fazer manual e ao contacto com materiais, que a consciência vai mudando, e a aposta no ensino artístico vai ganhando terreno.

Leccionei no Colégio Júlio Dinis (CJD) até 2012, ano em que comecei a dar aulas ao 1º ciclo no Colégio Alemão do Porto (Deutsche Schule zu Porto - DSP) e onde me foi sugerido que investisse na profissionalização. Assim, motivada a apostar fortemente no meu novo emprego e não querendo perder tempo, vi-me forçada a abdicar das turmas do CJD para dar início ao Mestrado em Ensino de EVT no Ensino Básico nesse mesmo ano. A opção por esse curso da ESE-IPP foi claramente motivada pelo facto de estar na altura já a dar aulas precisamente ao 1º ciclo do ensino básico, nível de ensino no qual não tinha qualquer experiência até então. É assim que, paralelamente a essa primeira abordagem tida na DSP, acontece também a partir do mestrado o estágio no 1º ciclo, num 1º ano na Escola do Cedro, em Vila Nova de Gaia. Esta foi uma

curiosa e simpática coincidência, pelo facto de me estar a estrear nesse ano precisamente na prática educativa do 1º ciclo, tanto em aulas de "Kunst" (expressão plástica) como em actividades extracurriculares, na instituição que me empregava - a DSP. Assim, foi-me possível explorar e experimentar tanto no estágio como em contexto de trabalho, potenciando toda a acção educativa. O facto desta faixa etária ser nova para mim, permitiu-me encarar o estágio e o ensino como algo desconhecido, o que tornou o meu trabalho muitas vezes talvez mais exigente, mas também muito produtivo e consistente. A minha inexperiência neste nível criou uma maior disponibilidade para a aprendizagem, sendo que o desdobramento das suas aplicações em dois contextos diferentes poderá também ter contribuído para uma melhor assimilação das aprendizagens feitas nesse âmbito. Naturalmente não poderei ignorar o contexto concreto da turma, da professora cooperante e da escola com que tive que lidar no estágio do 1º ciclo. Apesar de se tratar duma escola pública, a turma e os seus 26 alunos quase espelhavam aquilo que, preconceituosamente, se espera encontrar num qualquer colégio privado, onde o bom comportamento, o empenho, o brio no manusear do material e a motivação são quase características gerais. Acredito que o papel da professora cooperante terá sido essencial na conquista e construção destas apetências. Mas terá sido também contributivo o facto de muitos destes alunos serem filhos de professores daquela escola ou de outras pessoas relacionadas com a mesma. Fosse como fosse, a minha prática educativa teve o privilégio de ser feita num contexto produtivo e do qual todos puderam beneficiar. Julgo poder dizer que o projecto que me propus fazer com aquele primeiro ano - a criação de um aquário sobre o qual fomos construindo, de aula para aula, mais e mais elementos aquáticos, dando, para isso, a possibilidade de explorar, experimentar e vivenciar pelo envolvimento - não só teve um resultado final satisfatório para os vários intervenientes: alunos, estagiária e professora titular da turma, como deu aos alunos um trajecto construtivo e envolvente no qual eles tiveram prazer em aprender. A cooperação da professora titular desta turma foi essencial para este sucesso, já que esta me forneceu continuamente observações muito construtivas sobre as aulas que regê, ajudando e contribuindo com sugestões. Este exercício de reflexão sobre as aulas, tão motivado enquanto metodologia durante o mestrado, tem sido essencial para toda a minha prática educativa desde então.

Os hábitos, bons ou maus, que por ventura terei adquirido nos cinco primeiros anos de experiência, enquanto professora não profissionalizada dos 2º e 3º ciclo, não se terão feito sentir tanto no primeiro estágio, como eventualmente o foram no segundo, já no 2º ciclo. Este último aconteceu num contexto pessoalmente mais próximo, não só pelo nível de ensino que eu já tinha experimentado, como também pelo conhecimento mais íntimo que possuía da instituição de ensino, sendo que esta era não só o meu local de trabalho do momento como era a escola que tinha frequentado até ao ensino secundário. Essa familiaridade poderá ter dado espaço a que hábitos adquiridos antes do mestrado ganhassem novamente vida durante a prática educativa. Não considerando que o estágio no 2º ciclo tenha corrido mal, mas tendo a consciência que o conforto do conhecido terá permitido alguma descontração que se fez sentir em certos aspectos menos positivos da prática educativa. Uma das turmas onde realizei este segundo estágio, por exemplo, era composta maioritariamente por ex-alunos meus do ano anterior. Este conhecimento prévio não foi mais do que uma aparente mais-valia. Aliás, a nova composição da turma tinha ganho um carácter cuja dinâmica problemática era já assunto debatido em conselho de turma e eu não o reconhecia como dificuldade tida no ano anterior. Infelizmente isso reflectiu-se ao longo da minha regência, na disparidade de motivação durante as actividades entre os alunos, e na grande diferença de qualidade dos resultados finais.

Já neste terceiro estágio, ainda na DSP, a turma calhou ser muito simpática e, embora algo conversadora e viva em determinadas alturas, genericamente também trabalhadora e motivada. Devido ao calendário escolar e um último período muito curto, este estágio ficou limitado a uma única unidade de trabalho. No entanto, em apenas cinco aulas, e com a linogravura como área de exploração comum a todas, acabou por ser possível fazer uma abordagem estruturada, coerente e bastante completa.

### **3. "BASTELN" - CONTRIBUTO PARA UMA MAIOR PREDISPOSIÇÃO PARA A ARTE?**

#### **3.1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

Agora que me encontro neste ponto de reflexão e análise sobre a experiência tida em estágio, mas também genericamente sobre o papel e trabalho de professora na área artística, é difícil não questionar o meu próprio trajecto até à artes. É que, se por um lado, o meu contexto de estágio é partilhado pela minha própria escolaridade básica, o Colégio Alemão do Porto, é nesse mesmo contexto e numa sua particularidade cultural que reside o mote para esta abordagem que proponho. Por conseguinte, é nesta comunidade escolar que se desenvolve o meu trabalho de investigação, cujo tema está intrinsecamente ligado com a minha própria experiência enquanto aluna e criança, bem como a observação feita enquanto professora.

Durante o meu percurso escolar, o meu trajecto foi sendo delineado e orientado num sentido profissional direccionado para as artes, sendo que nunca esteve pré-determinado ou desde cedo estabelecido ou obviamente visível através de um qualquer dom inato evidente. O caminho foi sendo construído, o gosto e a apetência para essa área foi-me acompanhando no crescimento e foi amadurecendo com o próprio processo de formação. Acredito, no entanto, que para determinar uma predisposição para que esse gosto pudesse crescer, terá sido determinante que ao longo desse meu percurso, o contacto com os colegas e amigos, bem como com toda a comunidade escolar me tenha permitido aceder a hábitos, costumes e tradições alemãs que acrescentaram uma perspectiva mais abrangente à educação, também parcialmente alemã, que tinha em minha própria casa.

Ficou claro para mim que certos hábitos incutidos pela minha mãe não eram apenas particularidades familiares, mas características culturais partilhadas por muitos dos colegas com ascendência ou origem alemã. Os ovos

que na páscoa se escondem para as crianças depois procurarem são pintados pelas próprias. As bolachas e receitas que pela altura do Natal delicias miúdos e graúdos são feitos com a ajuda infantil (se não mesmo sob o pretexto do seu envolvimento). E as decorações e os presentes que se oferece pela mesma altura são produzidos com as próprias mãos, na companhia e sob a orientação familiar. E nestes, mas também noutros exemplos, sobressai esta prática tão alemã que tradicionalmente é feita em família como ocupação dos tempos livres, e como tal, faz parte da educação não formal da criança.

“*Basteln*”, o nome alemão que se refere a estas actividades, é um verbo que, quando traduzido para português, poderá ser resumido à ação de fazer trabalhos manuais. Mas na realidade, quando se fala de “*basteln*”, fala-se de toda uma forma de estar que implica a valorização do momento do fazer, do reaproveitamento e transformação de materiais, estando intimamente ligado a actividades educativas pré-escolares.

É no regresso à DSP e, enquanto professora, trabalhando com os alunos, observando as motivações, os gostos, as apetências, as facilidades e as frustrações de cada um, que a importância do “*basteln*” na formação de alguns alunos me chama a atenção.

Nesse sentido, as minhas observações/avaliações levam-me a um primeiro diagnóstico onde se evidencia o facto dos alunos alemães manifestarem um maior interesse à partida pelas propostas artísticas, menos inibições em experimentar técnicas novas, e, genericamente, mais à-vontade e com maior paciência e prazer no desenvolvimento dos seus trabalhos. Parto da princípio de que haverá algo culturalmente diferente entre alemães e portugueses que justifique essa disparidade de disponibilidade para o ensino artístico. E é a possível relação entre a tradição alemã de “*basteln*” com uma maior disponibilidade para o ensino artístico que me leva a esta investigação.

### 3.2. "BASTELN", A DIFICULDADE EM DEFINIR

*"Bricolage é a reorganização não planeada de elementos instantaneamente disponíveis em novas estruturas."*

(LÉVI-STRAUSS, 1970)

Em alemão, "*basteln*" refere-se normalmente a um hobby que consiste em exercícios lúdicos de trabalhos artesanais. Mas pode referir-se também apenas ao acto de 'fazer', 'trabalhar', 'mexericar' ou 'construir', sendo por vezes aplicado em contextos que não têm que ver necessariamente com o trabalho manual. Por exemplo, figurativamente em: 'O partido está a '*basteln*' no programa eleitoral.' ou 'Ela está a '*basteln*' no seu discurso.', conforme define também o dicionário alemão Duden. Porém, neste contexto concreto de investigação, vamo-nos centrar exclusivamente neste conceito de "*basteln*" enquanto trabalho manual.

O próprio termo alemão "*basteln*", para o qual não há uma tradução directa para o português, não apresenta uma só e simples definição. Aliás, a própria dificuldade de resposta na procura de definições e traduções revela, por um lado, a sua particularidade, mas por outro, talvez também uma certa desvalorização ou secundarização da prática em si, como de uma prática de menor interesse intelectual e pedagógico se tratasse. Curiosamente, a fonte de informação que mais detalhadamente e melhor tenta definir o termo é a enciclopédia livre Wikipédia. Talvez exactamente por se tratar de uma base de dados compilada cooperativamente pelos seus utilizadores, o termo "*basteln*" centra-se aqui maioritariamente na descrição da actividade em si, no contexto em que é feita e no seu propósito e menos na sua origem<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Perante a muito reduzida documentação escrita ou outro tipo de registo encontrado para a recolha de informação sobre a história e origem do "*basteln*", os dados usados são obtidos através da Wikipédia. Após pesquisa de vários termos próximos em várias línguas, cruzamento entre eles e dos mesmos com informação recolhida noutras fontes, conclui-se coerência e consistência nos dados obtidos.

Na Wikipédia, o termo em si “*basteln*” surge apenas no site alemão, não havendo qualquer partilha desta palavra com outras línguas. Esta plataforma sugere apenas ligações a 5 ou 6 outras línguas que abordam termos semelhantes, quando noutros conceitos mais abrangentes e globalizados, chega por vezes a apresentar ligações a centenas de outras línguas.

Embora não encontremos nenhuma palavra portuguesa que tenha correspondência directa a este termo, poderá ajudar referir alguns exemplos que encontramos noutras línguas e cujos conceitos se aproximam mais deste aqui abordado e já nos são mais próximos, tais como o francês 'bricolage'<sup>2</sup> ou o inglês 'tinkering'<sup>3</sup>.

“*Basteln*” é uma actividade manual centrada na busca, através dos meios e materiais disponíveis, de um qualquer objectivo não claramente definido. É brincar casualmente com coisas - um processo. É fazer e aprender algo novo com as mãos. É, neste aspecto, uma abordagem lúdica que promove a criatividade, a fantasia e a capacidade de improvisação.

“*Basteln*” diferencia-se dos trabalhos manuais na medida em que o objectivo da actividade é cumprido pela acção de produzir em si (principalmente pela diversão), e não a posterior posse do objecto criado, como em Kant, que propõe a separação do *fim* (a utilidade) do objecto artístico da sua *finalidade* (do prazer subjectivo que provoca).

Embora, por definição, se afaste dos métodos de engenharia e construção, já que implica um não planeamento, é muito comum encontrar a palavra “*basteln*” aplicada a instruções de *Do It Yourself* (DIY), onde se apresentam

---

<sup>2</sup> O termo **bricolage** ou **bricolagem** tem origem no francês *bricolage*, sendo a actividade do que se realiza para próprio uso ou consumo, evitando deste modo, o emprego de um serviço profissional. Segundo Lévi-Strauss, é a reorganização não planeada de elementos instantaneamente disponíveis em novas estruturas.

<sup>3</sup> O termo inglês “**tinkering**” vem da palavra “tinker”, que se refere originalmente ao latoeiro viajante, que remenda panelas e utensílios de metal. Actualmente o verbo tem como base a experimentação, o manipular de ferramentas e instrumentos.

**tinker** / *noun* (in the past) a person who travelled from place to place, selling or repairing things / *verb* [v] ~(with sth) to make small changes to sth in order to repair or improve it, especially in a way that may not be helpful

moldes e planos inteiros de orientação para construção de um determinado produto/objecto. Na realidade, essa forma de acção descaracteriza o "*basteln*".

Para o desenvolvimento infantil o "*basteln*" tem um valor significativo, pois a percepção táctil do meio envolvente e, em geral, as manualidades são muito importantes. Porém, o subdesenvolvimento desta área só dificilmente é compensada em fases de vida mais adiantadas. Na sua tese de final de curso "*Basteln – Kein Kinderspiel*", Tanja Burgdorfer, aluna da universidade *Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich*, também refere que o termo "*basteln*" quando aplicado a actividades com crianças é considerado uma actividade significativa e útil. Quando se refere a um adulto, no entanto, é considerado uma actividade sem valor, estando associado a um fazer não profissional, o que na nossa sociedade, orientada para qualidade e resultados, não é visto como desejável. Na sua tese defende, no entanto, que o "*basteln*", quando praticada por adultos, traz também muitos benefícios processuais a estes, apontando aqui o desenvolvimento do pensamento flexível e raciocínio lógico-intuitivo, além da destreza manual que é obviamente também trabalhada (BURGDORFER, 2007).

É também um termo aplicado a *hobbys* criativos que sejam executados experimentalmente. Muitas vezes os seus executores, os "*Bastler*", montam um oficina, p.ex. na cave de sua casa, i.e., uma sala de *hobby*, para se dedicar despreocupadamente à actividade.

Esta característica tão alemã é possivelmente um factor determinante na formação das crianças e, acredito, terá também alguma influência na predisposição que cria para as áreas artísticas.

### 3.3. ORIGEM DO “BASTELN”

*"basteln - verb aus dem spätmittelhochdeutsch (bayrisch) pästeln  
= Handwerkerarbeit verrichten, ohne in einer Zunft zu sein"*

Duden Wörterbuch

De acordo com o dicionário alemão Duden, etimologicamente, a palavra "*basteln*" tem origem na antiga palavra bávara "*pästeln*", que significa a realização de trabalho artesanal sem se pertencer a uma "*Zunft*", uma corporação de ofício. Percebe-se que por trás da palavra "*basteln*" está a distinção entre qualificação e amadorismo, ou talvez apenas entre certificação e a ausência dela e/ou o reconhecimento do ofício.

As corporações de ofício surgem na Idade Média, a partir do século XII, e mantêm-se até à industrialização do século XIX, sendo associações que regulamentam o processo produtivo artesanal. Essas unidades de produção artesanal são marcadas pela hierarquia de mestres, oficiais e aprendizes, e pelo controle da técnica de produção das mercadorias pelo produtor. Em português, são chamadas de mesteirais. No topo dessa hierarquia estão os mestres que, além de especialistas do seu ofício, são formadores e trabalhadores por conta própria. Os mestres são os donos da oficina, que acolhem os oficiais, e são, também, responsáveis pela formação dos aprendizes. Estes recebem formação por um período que pode oscilar entre dois e sete anos, conforme o ramo. Não recebem salários, mas moram, habitualmente com o mestre, que se compromete a fornecer também a alimentação. Isto, se a origem do aprendiz o permitir, já que certas profissões são, nesta altura, consideradas "não respeitáveis" (tradução livre de "unehrbare Berufe", referente a "Unehrbarkeit"). São caso disso, por exemplo, os peleiros, os curtidores, os carrascos, os pastores, os moleiros e os latoeiros ("tinker"), entre outros, e cujos filhos não podem aspirar aprender os outros ofícios considerados honrosos. Os que podem seguir esse rumo, depois da

aprendizagem, passam a ser oficiais do ofício. Para chegar a mestre, é exigido, em alguns ramos, a caminhada de jornaleiro, cujo objectivo é a aquisição de conhecimentos de novas práticas de trabalho, lugares desconhecidos, regiões e países, bem como ganhar experiência de vida. No final da idade média, e com a instabilidade laboral, torna-se cada vez mais difícil a obtenção do título de mestre, ficando o seu acesso quase só ao alcance dos filhos dos mestres (Wikipédia, sobre *Zunft* e sobre *Corporações de ofício*).

Este contexto, embora aparentemente pouco significativo para este estudo, revela já uma importante ligação entre dois dos termos apresentados anteriormente como conceptualmente equivalentes: "*basteln*" e "*tinkering*". Um, já sabemos, é a realização de trabalho artesanal sem se pertencer a uma corporação de ofício. O outro, vemos agora, é a derivação duma palavra cuja actividade pertence a um ofício considerado "não respeitável". Ambos carregam uma conotação de actividade amadora, menos sofisticada, menos evoluída. Talvez esta seja já uma das razões pela qual, em determinados contextos pedagógicos, a actividade de "*basteln*" assuma uma conotação menos positiva ou, pelo menos, com menor valor pedagógico.

### 3.4.SOBRE O POSSÍVEL VALOR DO "BASTELN" PARA O ENSINO ARTÍSTICO

*"Não há maior chamamento que aquele da expectativa de sentir-se auto-eficaz"*  
(Gerald Hüther citado por HÄGLER, 2013).

Albert Bandura define o conceito de auto-eficácia como sendo a crença que o indivíduo tem sobre as suas potencialidades e, mais do que possuir certas capacidades, possuir a auto-estima que dá confiança e a força de vontade de adquirir essas capacidades por esforço próprio. É, por isso, de grande importância para o desenvolvimento da criança, pela motivação e disponibilidade para a aprendizagem que despoleta e pela confiança que dá na experimentação. Sendo este conceito de auto-eficácia uma das motivações do *"basteln"*, conforme defende o investigador de trabalhos manuais Gerald Hüther citado a início, pode-se bem compreender a relação entre esta prática e a motivação para a aprendizagem associada por Bandura.

Já para Piaget, a acção está na base de todas as mudanças cognitivas que ocorrem durante a ontogénese que este autor divide por estádios. *"Na medida em que o pensamento formal remete para o operatório concreto, este para o pré-operatório e este, ainda para os esquemas sensoriais e motores dos primeiros tempos de vida, fica claro o que Piaget (1936) quer dizer quando afirma, vezes sem conta que no **princípio é a acção**"* (Lourenço, 2002). Para este autor é através da actividade do sujeito que é feita a relação entre assimilação e acomodação, entre sujeito e objecto.

*... "é de natureza construtivista, isto é, sem pré-formação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que do ponto de vista pedagógico leva incontestavelmente a dar ênfase nas atividades que favoreçam a espontaneidade na criança"* (Piaget, 1908)

Assim, a sua marca construtivista que assume ao proclamar "compreender é reinventar, ou reconstruir por reinvenção"(Piaget citado por Lourenço, 2002), é um forte elo de ligação aos possíveis valores educativos do *"basteln"*, já que esta actividade sugere isso mesmo, a actividade de reconstruir, reinventando, que encontramos também na definição que Lévi-Strauss faz do

equivalente "*basteln*", o "*bricolage é a reorganização não planejada de elementos instantaneamente disponíveis em novas estruturas.*"

No seu livro "Pensamento Selvagem" Lévi-Strauss utiliza o termo *bricolage* para definir um tipo de conhecimento até então chamado de primitivo. O conhecimento "primitivo" é um tipo de pensamento que se guia pela intuição e pela vontade de conhecer o que está no mundo; a este tipo de pensamento, Lévi-Strauss chamou de *bricolage*, que será o equivalente ao aqui estudado "*basteln*", explicando:

*"O bricoleur está apto a executar um grande número de tarefas diversificadas porém, ao contrário do engenheiro, não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de utensílios concebidos e procurados na medida de seu projeto: seu universo instrumental é fechado, e a regra de seu jogo é sempre arranjar-se com os 'meios-limites', isto é, um conjunto sempre finito de utensílios e de materiais bastante heteróclitos, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento nem com nenhum projeto particular mas é o resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque ou para mantê-lo com os resíduos de construções e destruições anteriores. O conjunto de meios do bricoleur não é, portanto, definível por um projeto (...); ele se define apenas por sua instrumentalidade e, para empregar a própria linguagem do bricoleur, porque os elementos são recolhidos ou conservados em função do princípio de que 'isso sempre pode servir'. Tais elementos são, portanto, semiparticularizados: suficientemente para que o bricoleur não tenha necessidade do equipamento e do saber de todos os elementos do corpus, mas não o bastante para que cada elemento se restrinja a um emprego exato e determinado. Cada elemento representa um conjunto de relações ao mesmo tempo concretas e virtuais; são operações, porém, utilizáveis em função de quaisquer operações dentro de um tipo."*

(LÉVI-STRAUSS, 1970, p.34)

Este conceito de construção de algo unificado a partir de partes soltas, ou de criação de algo novo com elementos de outras proveniências é, em parte, também, o princípio do Lego, o famoso brinquedo por montar, com inúmeras possibilidades em aberto. Estimula a criança a construir e a criar a partir de partes coloridas fornecidas individualmente. Esse valor pedagógico é já o que Friedrich Fröbels, pedagogo alemão que fundou o *Kindergarten*, o nosso

jardim de infância, percebe quando cria as *Fröbelgaben*, ou os 'dons' ou 'presentes' de Fröbel, que são, entre outros, blocos geométricos, baseados em três sólidos básicos: o cubo, a esfera e o cilindro, com os quais as crianças brincam, construindo. Fröbels defende a acção da própria criança na aprendizagem, valorizando a importância do jogo e do lúdico nesse processo. Visto assim, as mais-valias do “*basteln*” no processo ensino-aprendizagem poderão conter um valor pedagógico semelhante.

Não só Fröbels, mas também Pestalozzi e Rousseau foram precedentes nas reformas educacionais progressistas do século XIX que mais tarde é reflectida também na Bauhaus e na sua visão do ensino artístico. Esta afasta-se das academias tradicionais, criando o *Vorkurs*, ou Curso Básico, que se centra na diluição entre capacitação técnica e formação artística. Para Gropius, a formação duma competência geral de ofícios é base indispensável a toda produção artística. (Lupton & Miller, 2008). Esta valorização da oficina tem também razões verdadeiramente pedagógicas. Para Gropius, é a partir da oficina que o ensino se deve gradualmente abrir.

O sistema de ensino público baseia-se hoje ainda muito no paradigma da industrialização, muito embora enormes mudanças tenham, naturalmente, entretanto ocorrido. A promessa de obtenção de um emprego no final de um percurso académico já não é, no entanto, de toda uma garantia na sociedade ocidental actual. Mas esta escola tende ainda a premiar mais capacidades académicas em detrimento do valor dos pensamentos divergentes. Tal como poderemos identificar também em muitas escolas portuguesas, Ken Robinson critica o sistema de ensino americano, que formata, erradamente, os alunos para a ideia de só haver uma resposta certa para cada pergunta. E no caso do aluno não acertar na resposta, este é penalizado, sendo o seu percurso académico afectado. Naturalmente que, esta sistematização educa para o medo do erro e ter medo de errar é a condenação da criatividade, pela não aceitação de um pensamento divergente (ROBINSON, 2010).

Em oposição ao pensamento convergente, que consiste em apresentar uma única solução certa a um problema, o pensamento divergente baseia-se na capacidade de propor o maior número possível de soluções para uma questão. Essa capacidade é usada para elaborar ideias e resolver algo criativamente. Esta é, claramente, uma das mais-valias que podemos encontrar na prática do “*basteln*”, já que desta forma, transformando e reorganizando, o pensamento

divergente é estimulado e, conseqüentemente, abrem-se mais possibilidades de desenvolver a criatividade. Nesse sentido, o erro será algo a explorar e não temer.

Defendendo o erro como parte integrante da aprendizagem, John Dewey refere que [...] *o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras* (DEWEY, 1978, p. 17). Este valor da experiência é também uma das bases do "basteln", que faz a apologia das vivências pelos sentidos, abrindo horizontes para além dos materiais óbvios. O fazer é estimulado por aquilo com nos deparamos em nosso redor, pelo que os materiais e/ou instrumentos podem sugerir. A educação baseada na actividade e centrada na resolução de problemas é também uma abordagem defendida por Dewey.

Embora defensor duma metodologia concreta para a resolução de problemas, Bruno Munari também encara a experimentação livre como um passo contributivo ao processo criativo.

*"As técnicas de experimentação e da investigação sem objectivos definidos ajudam o desenvolvimento da criatividade. Estas duas actividades desenvolvem-se de modo sistemático; de outro modo, obter-se-ão apenas dados parciais e não estaremos certos de ter experimentado todas as possibilidades úteis."* (MUNARI, 1977, p.123)

Mas por outro lado também realça a importância do ensino e da orientação:

*"Muitos professores e educadores infantis dizem: <<Deixamos as crianças completamente livres para fazerem o que quiserem, damos-lhes as tintas e o barro e elas exprimem-se livremente >>. Mas se o conhecimento destas crianças não for alargado com jogos criativos, elas não poderão estabelecer relações entre as coisas conhecidas, ou só o poderão fazer de uma forma muito limitada, de modo que a sua fantasia não se desenvolverá."* (MUNARI, 1977, p.124)

Assim é compreensível que também uma maior confiança no domínio da técnica, dos instrumentos, dos materiais e, naturalmente, de outros domínios trazidos pela experimentação e pela prática do "basteln", permita uma exploração mais livre e desinibida das actividades artísticas. Uma criança com algum hábito de "basteln", enquanto não se preocupa com a forma como segura na tesoura para recortar facilmente o pretendido, não sentindo qualquer frustração com o resultado, consegue experimentar e investigar num sentido mais estético, criativo e construtivo. Além disso, terá possivelmente

também acumulado experiências visuais e fruições estéticas. Beneficia, assim, de vantagens para a própria formação artística.

Gever Tulley, fundador da "*tinkering school*", relata na sua conferência TED que aquela escola não segue currículos nem faz testes, colocando à disposição dos alunos ferramentas e máquinas considerados eventualmente perigosos. É na manipulação e experimentação desses instrumentos que as crianças descobrem soluções para os problemas. No entanto, perante obstáculos e dificuldades maiores, as crianças revelam comportamentos interessantes: dedicam-se à decoração do projecto inacabado. Esse momento serve como "incubadora conceptual", permitindo novas perspectivas e novas abordagens para resolver os problemas que acabam de os frustrar. O sucesso está no fazer, e os fracassos são celebrados e analisados. Esta escola dos Estados Unidos da América é, no entanto, uma escola de verão, onde as crianças passam períodos de seis dias em formato de campo de férias.

Levanta-se a questão se não será precisamente no amadorismo, sem as implicações inerentes à responsabilidade na aprendizagem de um ofício, por exemplo, ou do contexto escolar formal, que reside o valor de aprendizagem do "*basteln*". Como a própria expressão francesa "*Violon d'Ingre*" tão bem define a mais-valia do passatempo, ao ilustrar o prazer do mestre pintor em tocar despreocupada- e amadoramente o seu instrumento musical.

### 3.5. METODOLOGIA E MÉTODOS

Estamos perante uma investigação qualitativa que, partindo duma premissa que se baseia em experiências pessoais anteriores, utiliza um procedimento do tipo indutivo, seguindo, por isso, uma pesquisa exploratória em busca de dados que sustentem, ou não, o primeiro diagnóstico. Perante o tema de estudo escolhido, o *"basteln"* com as suas particularidades de carácter familiar, doméstico, espontâneo e amador, a metodologia de investigação/acção parece ser uma aposta pouco pertinente a usar nesta investigação. Assim, este estudo segue uma análise documental, havendo pesquisa de dados bibliográficos vários que sustentem o valor pedagógico do *"basteln"*. No entanto, enquanto professora numa comunidade cultural essencial para este estudo, o meu papel enquanto investigadora e observadora dos hábitos familiares trazidos para as actividades em aula é central para este estudo. Os alunos são assumidos como participantes da investigação, não só como objecto de estudo a ser observado em acção, mas também enquanto fornecedores de dados externos à aula, obtidos através de observação directa e conversas informais sobre o tema. Também muitos professores do colégio são trazidos para o estudo, sendo questionados em conversas informais sobre a mesma temática.

De forma a orientar metodologicamente as conversas, é criado um questionário que é seguido durante as mesmas. No entanto, logo após as primeiras duas tentativas e perante a necessidade de improvisar e adaptar, de reelaborar questões, introduzir outras novas e deixar algumas outras de fora, o questionário experimentado com os alunos passa a servir apenas de guião orientador. As conversas informais com os colegas professores seguem, desde o início, um rumo mais espontâneo, aproveitando particularidades individuais de cada um dos visados. Os registos escritos são feitos à posteriori, evitando quebras ou constrangimentos durante as conversas.

Assim, a recolha de dados para esta investigação qualitativa usa como instrumentos, primeiramente questionários, depois transformados em guiões, conversas informais e seus registos escritos, e análise documental.

Muito embora não sendo possível aplicar presentemente um método de investigação/acção, esta investigação, na sua perspectiva qualitativa, influencia indirectamente a presente acção educativa pela autoconsciência que constrói e, assim, possivelmente, uma postura de investigação/acção a longo prazo.

### 3.6. ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Perante a dificuldade em obter, de fontes seguras e fidedignas, informação concreta sobre os hábitos de *"basteln"*, surge a opção de consultar os contactos que diariamente me rodeiam, e cuja diversidade, apesar da origem alemã em comum, beneficiará esta investigação. Assim, é na abordagem de alguns dos professores, nascidos, criados e formados na Alemanha, que diariamente passam na sala de professores, que as conversas informais são orientadas individualmente e onde são levantadas algumas questões relacionadas com a cultura do *"basteln"*. Através destas conversas é possível concluir que, por um lado, esta prática é ainda considerada por mães e pais como pedagogicamente válida, embora já muito menos incentivada no seio da família. Dos cinco inquiridos, apenas dois confirmam manter esse hábito com os filhos, sendo que em ambos os casos se trata de famílias onde as mães não têm uma ocupação profissional. Outra mãe, professora activa, queixa-se em paralelo também do horário sobrecarregado das filhas e da falta de tempo livre de toda a família. Uma outra professora faz referência à conotação depreciativa associada ao termo *"basteln"* quando usado durante a sua formação de professora primária. Devido à forte conotação que mantem com a educação pré-escolar, os estudantes são incentivados a aplicar antes o termo *"kreatives gestalten"* (o que se poderá traduzir para "dar criativamente um determinado aspecto, uma determinada forma) quando referindo-se ao *"basteln"* em contexto pedagógico. A mesma professora afirma também que se nota claramente quais os alunos que têm esse hábito em casa, pela destreza que revelam quando, por exemplo, recortam formas.

Também são abordados alguns alunos, num total de 189, pertencentes a turmas do 5º ao 8º ano e a três grupos das actividades extra curriculares da primária, sobre a sua relação com o *"basteln"*. Através de conversas informais tidas em aula/actividade, são questionados sobre o que entendem por *"basteln"*, se o fazem regularmente ou se já o fizeram antes, com quem, onde, em que altura do ano, o que fazem, com que materiais, entre outros (anexos 2 a 10).

A enorme discrepância entre Alemães e Portugueses é ligeiramente atenuada pela relação cultural e familiar que pontualmente ainda permanece. É surpreendente, por exemplo, que só perante estas conversas seja detectado o

hábito regular de "*basteln*" de um determinado aluno, cujo desinteresse pela disciplina de Artes não o fazia adivinhar. Neste caso concreto, a prática é semanal e instituída pela avó, que é a dinamizadora do "*basteln*". É o único aluno que, ao partilhar informação, participando activamente na conversa sobre o tema "*basteln*", o faz com uma postura de desinteresse e desprezo pela actividade. Quando questionado sobre o gosto e a motivação, dá a entender que o faz por obrigação. Todos os restantes alunos manifestam gosto e orgulho em falar sobre estes seus hábitos. Destes, com excepção dos grupos AG1/AG2/AG3 da primária, a maioria "*bastelt*" sozinho ou por iniciativa própria, e maioritariamente nos meses de inverno, mais especificamente pela altura do Natal e da Páscoa. Cinco alunos referem usar esta actividade para a elaboração de presentes de aniversário a oferecer aos familiares. Dois alunos assumem que o fazem quando estão aborrecidos, para ocupar o tempo. Outros relatam momentos mais específicos cujo contexto motiva ao "*basteln*", como por exemplo, a propósito de Workshops em livrarias, numa visita a uma feira medieval, num campo de férias ou a propósito duma actividade numa festa de anos, e à medida que vão falando, cada um se lembra de mais alguma coisa, acabando quase todos por acrescentar um qualquer trabalho manual à lista, sem que este se enquadre necessariamente naquilo que inicialmente tentávamos definir como sendo "*basteln*". Por outro lado, quando questionados sobre o que entendem por "*basteln*", os contributos são riquíssimos e de grande complementaridade: fazer coisas com papel; construir com as mãos; trabalhos manuais; construir em 3D; construir os nossos pensamentos; o que temos na imaginação; colar coisas com papel; Lego; construir casas; colar, pintar e cortar; fazer "Kunst"... De todos os contributos, o mais referido é o verbo construir, logo a seguir o cortar, sendo o papel o mais repetido enquanto material. Quando questionados concretamente sobre os materiais, os instrumentos e as formas de trabalhar, as respostas reflectem uma consciência plena do que é o "*basteln*": tesoura, cola, costura, papel, materiais usados, "lixo", coisas da natureza, objectos que apanhamos no pinhal... Perante estes dados, parece que, embora o hábito regular de "*basteln*" seja, de facto, muito reduzido, o contacto com os trabalhos manuais é bastante transversal. No entanto, o formato difere muito. Parece que é tudo essencialmente praticado em contextos formais e orientados, em workshops,

ATLs, AECs, serviços educativos, etc. O factor espontâneo, familiar e de iniciativa própria mantêm-se ausente.

No entanto, já posterior à minha recolha de dados para esta investigação dá-se um fenómeno curioso de contágio entre os alunos, que ainda agora cresce: a compulsão de fazer pulseiras tecendo pequenos elásticos coloridos. Em poucas semanas o colégio (e as escolas um pouco por todo o país) vê os alunos a ensinarem-se mutuamente a "tricotar" com os dedos, com lápis e com maquinas próprias para o efeito, ocupando os seus intervalos e cada canto do recreio para fazer mais uma pulseira, um colar, um anel, uma florzinha, um bonequinho, um elástico para saltar que cresce mais a cada dia até se transformar num novelo inutilizável. Não se tratando propriamente de "*basteln*", esta "febre" tão transversal, desde a primária, até pelo menos ao 7º ano, revela uma mesma motivação em transformar materiais, em produzir com as mãos, em ir para além da evidência dos elementos disponíveis. O produto final, tal como no "*basteln*", será o menos relevante, embora um pretexto. Mas o processo de partilha e aprendizagem mútua que observo neste fenómeno, é fascinante.

#### 4. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

A capacidade de reflectir sobre a sua prática pedagógica é uma necessidade constante para um professor em formação, bem como para aquele já formado. O bom planeamento da aula e da unidade de trabalho serão fruto duma boa reflexão, sendo que esta necessariamente deverá espelhar, além de todo o contexto em que se insere, também outras reflexões sobre aulas já anteriormente planeadas e postas em prática. Assim, a presença de um supervisor à nossa prática educativa, por mais constrangedor e condicionador que possa ser, é uma mais-valia muito produtiva através da qual é possível enriquecer as nossas próprias reflexões. Porque não temos consciência do que é que não temos consciência, um observador externo à prática educativa poderá fornecer uma perspectiva diferente daquela segundo a nossa reflexão habitualmente se rege. Será, sem dúvida, um contributo para uma melhor prática educativa, fornecendo material essencial até para a capacidade de improvisar, já que a necessidade de flexibilidade perante as planificações é de igual importância, tendo em conta que o espaço de relação pedagógica é imprevisível. A reinvenção de si mesmo e das suas práticas deverá motivar uma constante formação no professor.

A reflexão que se segue apresenta uma estrutura dual de confrontação, fazendo uma separação entre o 1º ciclo na Escola do Cedro e o 2º e 3º ciclo no Colégio Alemão do Porto. Apesar da existência de três estágios diferentes nos três ciclos e quatro níveis de ensino claramente distintos (1º ano, 5º ano, 6º ano e 8º ano), julgo que esta abordagem reflecte melhor o impacto e a forma como cada experiência foi assimilada. Não só pelo diferente contexto escolar, mas também porque a diferença de ingenuidade, espontaneidade e desenvolvimento expressivo entre o 1º ano de ensino e os outros dois, mais do que entre o 5º, 6º e o 8º ano, foi também muito significativo para a minha experiência enquanto professora estagiária. Porque a investigação em torno do “*basteln*” tem dois estímulos como base: o plano de acção orientado no 1º ciclo, por um lado, e o contexto cultural e tradicional encontrados nos 2º e 3º ciclo. Assim, cada uma das partes é abordada diferentemente conforme esses pontos de interesse.

#### 4.1. ESCOLA DO CEDRO - 1º CICLO

Apesar dos cinco anos de experiência docente anteriores ao mestrado, o ensino ao 1º ciclo é naquele ano uma estreia para mim, com a particularidade de o estar a fazer em dois diferentes contextos simultaneamente: contratada para o efeito pelo Colégio Alemão do Porto e na Escola do Cedro através deste estágio.

O estágio do 1º ciclo passa-se na Escola Básica do Cedro, que faz parte do Agrupamento de Escolas Soares dos Reis e fica localizada na Freguesia de Mafamude no Concelho de Vila Nova de Gaia.

A turma do 1º C onde tenho o privilégio de estagiar, é constituída por 26 alunos que cabem quase ao milímetro dentro da sala de aula. A gestão deste espaço é, no entanto, metuculoso e inteligente no proveito que possibilita. As mesas dispostas em "U" com uma ilha de 6 lugares ao centro é o puzzle possível. Em seu redor as paredes ocupam a possibilidade de arrumação e exposição, havendo na frente um quadro interactivo. É com enorme satisfação que detecto o lavatório e a pequena bancada ao fundo da sala.

A turma aparenta ter uma generalidade de alunos aplicados, organizados e com gosto em trabalhar, o que é, à partida, muito motivador. Filhos de pais muito participativos, preocupados e que se envolvem regularmente nas questões da escola, possuem todos o material numa lista bastante diversificada e extensa pedida pela professora Lurdes no início do ano lectivo. Entre esse material encontram-se também as aguarelas, elemento que vira o ponto de partida para a unidade de trabalho, no momento em que os alunos manifestam abertamente uma enorme vontade em estrear as suas caixas.

#### 4.1.1. Plano de Acção e Desenvolvimento do Trabalho

O plano de acção que desenvolvo para o 1º ano tem como base os princípios orientadores do programa de expressão plástica do 1º ciclo, princípios muito consistentes e de valores com os quais me é fácil empatizar:

*“A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.*

*A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies.*

*A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista.*

*Apesar da sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das actividades de expressão plástica, o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética. “*

Embora enquadrados num programa cujos conteúdos acabam por condicionar formalmente, estes princípios citados quase que reflectem aquilo que poderiam ser os "princípios orientadores" do "*basteln*" alemão. A apologia das experiências materiais, cromáticas e sensoriais, da exploração livre, a importância atribuída ao prazer na realização de múltiplas experiências, ao contacto com a natureza e a envolvimento regional, tudo vai ao encontro daquilo que informalmente e sem orientação objectiva é praticado no "*basteln*". Sem a consciência ainda ou o propósito se quer de vir a aproveitar estas mais-valias do "*basteln*", é muito nestes pressupostos que a minha prática educativa neste estágio se baseia.

A possibilidade de assistir às aulas dadas pela professora cooperante naquela turma é um privilégio e muito enriquecedor para todo o desenvolvimento da minha prática educativa nesta turma. É nesse contexto que me é possível recolher dados concretos sobre a sala de aula e a organização do seu espaço, a lista de material que possuem, as regras que têm implementadas pela professora titular, etc. Mas é também por esta via que indago os alunos sobre questões mais pessoais e informais. É desta forma que, questionando a turma sobre o material que tão briosamente estes alunos mantêm, detecto um potencial desejo de exploração de algo muito concreto. Ao partilharem a lista de material que teriam disponível no armário da sala, vários são os alunos que referem, algo desiludidos, que a caixa de aguarelas estaria por estrear. Perante o meu interesse por esse facto, quase a generalidade da turma arregalou os olhos, expressando uma enorme esperança em, finalmente poder experimentar aquele material. Este estímulo é suficiente para fazer deste factor o ponto de partida para o plano de acção.

*"Um autêntico projecto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno. A brusca inibição dum impulso transforma-o em desejo. Todavia, e é preciso insistir nisso, nem o impulso nem o desejo realizam um projecto. O projecto supõe a visão de um fim. Implica uma previsão de consequências que resultariam da acção que se introduz no impulso inicial*

(DEWEY, 1968)

Embora, à partida, não seja grande a confiança em elaborar um projecto com uma turma de vinte e seis alunos, cuja faixa etária ainda não ultrapassa sequer os sete anos, aquele estímulo partilhado pelos alunos é considerado significativo demais para não ser aproveitado para integrar a turma activamente no próprio processo de ensino aprendizagem. Inevitavelmente, sempre com a pedagogia de projecto como desafio e mantendo a preocupação de incluir os estímulos vindos dos alunos, ainda que filtrados e orientados, a planificação da unidade de trabalho desenvolve-se, no entanto, em torno dum tema cuja definição é por mim manipulado.

Assim, visando a exploração de vários materiais, experiências cromáticas e sensoriais, é na criação de um aquário bidimensional de turma, exposto na parede da sala de aula, que reside o mote para as actividades a desenvolver.

Sobre este painel são acrescentados elementos que contribuem para o objectivo final, a imagem do mundo submerso.

O primeiro contacto dos alunos com as aguarelas é apresentado como uma exploração livre do material, em que não há tema ou nada figurativo a representar, havendo apenas como objectivo o preenchimento completo de uma folha A3, com a indicação de toda a turma usar a mesma cor, o azul. Com o objectivo de dar a explorar também a mistura de cores, surge a sugestão de acrescentar uma segunda cor, o amarelo. Aqui, com a manipulação e a experiência cromática, os alunos começam a despertar para uma associação inevitável a um mundo aquático. A partir deste momento o tema que servirá como fio condutor a todo o trabalho facilmente é sugerido pelos próprios alunos. A sugestão de elaborar um painel geral de turma como mundo subaquático, a par de vários aquários enquanto trabalhos individuais, é aceite como uma proposta contributiva para o projecto do qual a turma já se apropriou emocionalmente. Fica, no entanto, a dúvida se noutra turma, ou noutra faixa etária, o questionamento e o envolvimento não seria outro.

Cada aula destina-se, então, à exploração de mais um material, uma forma de expressão ou à recolha ou criação de mais elementos visuais que se enquadrem no todo. Para tal, estas actividades fazem uma abordagem a materiais, instrumentos e objectos, sugerindo usos diferentes daqueles para os quais habitualmente estão destinados. Assim, são trazidas para a aula batatas cortadas em forma de peixe para os alunos as usarem como carimbos. As algas e as anémonas são pintadas com a ajuda de palhinhas através das quais os alunos sopram. As pedras do fundo do mar são recortadas de texturas frottadas de superfícies exploradas na envolvente escolar. Há aqui uma tentativa de sistematizar algo que acontece um pouco no "basteln", o aproveitamento do que surge disponível, de reinventar formas diferentes de usar um mesmo objecto.

#### 4.1.2. Reflexões

Ao longo das aulas que são regidas na Escola do Cedro há uma tentativa em dar continuidade a algumas estratégias implementadas pela professora cooperante, introduzindo, no entanto, outras consideradas relevantes para uma boa prática educativa. Tendo sido observados bons resultados advindos das regras definidas e feitas cumprir pela professora Lurdes Cleto, há o entendimento que o rigor no cumprir dessas regras será mesmo a única maneira de se conseguir trabalhar com vinte e seis alunos num espaço tão reduzido. Assim, aos já bons hábitos da turma, são realçadas quatro regras a serem cumpridas, especialmente durante o uso de aguarelas: ninguém se levantar sem autorização, a mesa estar protegida com jornal, o material estar arrumado ao topo da mesa e a existência obrigatória de um pano em cada mesa. Sem a definição destas regras dificilmente o trabalho com aqueles materiais naquela faixa etária seria tão bem sucedido. Há também a consciência que, sem o trabalho prévio da professora cooperante, isso não teria sido suficiente. A turma coopera tão bem que logo na primeira aula de aguarela é possível trazê-los para a gestão de limpeza dos materiais, trabalhando desta forma também a autonomia. Assim, passa a haver uma quinta regra: a lavagem dos copos e pincéis é feita dois a dois.

Transversal também a todo o desenvolvimento do trabalho é a presença de um caderno de desenho oferecido a cada aluno, que o pode e deve usar a cada altura em que o seu trabalho individual esteja adiantado e/ou em modo de espera por outra qualquer razão de força maior. Este objecto é produzido a partir de uma "placa" de identificação elaborada por cada aluno na primeira aula. Durante esta o objectivo duplo é o de fazer uma avaliação de diagnóstico ao mesmo tempo que permite uma aproximação a cada aluno, estabelecendo relações entre caras e nomes, para maior confiança na regência das aulas seguintes. A admiração e satisfação com que os alunos recebem o caderno - a placa de identificação transformada em outro objecto - traduz de alguma forma o estímulo inerente à acção de "*basteln*". É o deslumbramento de se apereberem das possibilidades que têm ao alcance.



fig. 1 - cadernos/placas de identificação

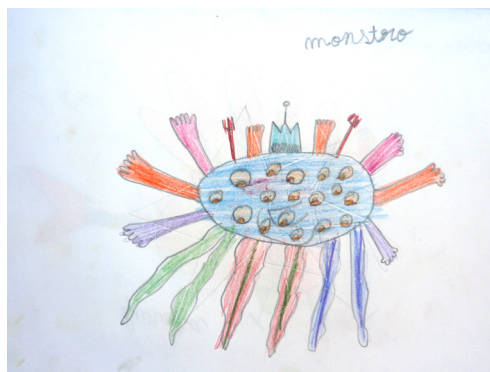


fig. 2 - criatura marítima

O uso deste caderno, embora bem pensado enquanto ferramenta de apoio perante a impossibilidade de dar atenção individualizada a 26 alunos durante a aula toda, revela também alguma exigência na definição de desafios, já que o desenho livre se torna muitas vezes um obstáculo quando não contextualizado. Assim, um dos desafios permanentes lançado aos alunos é desenharem uma criatura marítima que poderia não existir na realidade. Naturalmente, este tema esgotou-se mais rapidamente para uns que para outros.

A definição dos limites de orientação é uma dificuldade constante durante esta prática educativa. Por um lado, a orientação do sentido das conversas durante as reflexões são justificáveis e uma necessidade a fim de tornar possível dinamizar actividades que se enquadrem no fio condutor. Por outro, a execução de um projecto "manipulado" foge ao conceito rigoroso em que este visa centrar-se no aluno. Mais especificamente, perante a dúvida em fornecer desenhos de peixes com o objectivo de serem completados e enriquecidos a aguarela pelos alunos, nesta actividade o limite parece resultar bem, já que a atenção está muito virada para o material em si. Já na elaboração das algas, partindo de uma textura criada a lápis de cera através da repetição de linhas com o auxílio de um molde, a actividade constata ser aborrecida pela repetição já que, não havendo novidade na exploração do material, o efeito conseguido também não acrescenta nada de novo ao conhecimento dos alunos. Esta dificuldade na exploração da textura obriga a mais duas abordagens por outras vias. Na última, embora de extrema orientação, onde as texturas são criadas



fig. 3 - aquário individual do aluno



fig. 4 - texturas visuais

como resultados de um ditado, o resultado, tanto no papel como na reacção e assimilação dos alunos, é muito positivo. A diferença está mesmo no desafio, na novidade, no prazer durante o processo. No entanto, fica, inevitavelmente, a questão se não se poderia adoptar uma postura mais construtivista na metodologia de trabalho, dando aos alunos pontualmente mais espaço para que possam assumir um papel mais activo no processo de ensino/aprendizagem.

A orientação, maior ou menor que seja, não define, no entanto, a forma como é seguido o processo. Aliás, mais do que uma vez percepciono uma mesma desorientação dos alunos, advinda, possivelmente, da não especificação do grau de liberdade de acção. Ou seja, embora compreendido todo o processo de uma determinada actividade, passo a passo, percebido o que se seguiria, são várias as vezes que os alunos se mostram perdidos no desenrolar da acção. Não têm como perceber o que é esperado deles - devem prosseguir até concluir a totalidade do trabalho ou aguardar por nova indicação da professora a cada passo alcançado? É perceptível que há já uma rotina instituída com a professora cooperante quanto à postura que devem adoptar e que não se sentem autorizados a prosseguir o trabalho sem indicação concreta para tal.

A questão mais regular a observar ao longo de praticamente todas as aulas é a enorme dificuldade na gestão do tempo. Quase sempre o toque da campainha a dar a aula por concluída é uma surpresa. Esta questão deve-se à

incapacidade de readequar os tempos destinados para a distribuição do material de pintura. Este, provavelmente por falta de espaço, é mantido no armário da sala, separado em caixas diferentes por tipo de objecto, sendo que tudo está individualmente identificado. Numa única aula chega a ser necessário distribuir vinte e seis caixas de aguarelas, vinte seis pincéis, vinte seis panos, vinte seis colas e vinte e seis tesouras identificados um a um. Além dos trabalhos e dos cadernos. Esta logística torna-se impraticável numa aula de expressão plástica. No entanto, perante a hipótese de alterar esta organização, a professora cooperante trava a iniciativa, explicando que a falta de espaço não permite ter uma caixa para cada aluno no armário e que aquela é a única forma possível. A impossibilidade de chegar antes da aula não me dá margem de manobra para contornar este problema.

*"(...) el enseñante de arte debe mantener el equilibrio entre la crítica constructiva de lo que es una forma personal de expresión y la transmisión al estudiante de aquello a lo que cree que debe realizar de una manera constructiva. Las reacciones constructivas suponen invitar a los alumnos a evaluar sus propias obras de una manera razonada." (EISNER, 2002, p.78)*

Visando uma crítica construtiva, é instituído um hábito de concluir as aulas com uma conversa de reflexão onde todos possam tecer comentários ou partilhar opiniões sobre os trabalhos dos colegas ou os próprios, assumindo, assim, uma postura de auto- e heteroavaliação. Perante esta sistematização é muito satisfatório ver a crescente adesão de alunos a estes momentos. É claramente desenvolvida a capacidade de escutar o outro e de implementar esses contributos na melhoria dos próprios trabalhos. Consequentemente, a qualidade dos contributos, que vão sendo cada vez mais construtivos, também aumenta. A melhor referência exemplificativa disso é a última conversa reflexiva tida na última aula, em que os alunos são questionados não só sobre uma actividade, mas sobre toda a Unidade de Trabalho. A conversa revela uma consciência geral da necessidade de retrospectiva como forma de encerrar o processo ensino/aprendizagem, na medida em que ao longo de toda a reflexão os alunos estão, por iniciativa própria, de olhos postos no painel, nitidamente como forma de relembrar o processo encerrado. O trabalho ali exposto assume neste contexto o portfólio da turma. Além dos envelopes A3 com todos os

trabalhos ali criados que cada um recebe no final. A consciência destas assunções paralelas de portfólio, porém, nasce mais tarde. É só agora, ao recuperar esta reflexão a partir de uma nova leitura do portfólio reflexivo, em que a experiência tida entretanto permite uma visão mais abrangente, que é possível estabelecer certo tipo de ligações, como é esta relação entre os portfólios individuais dos alunos e o painel da turma.

fig. 5 - Painel - aquário de turma



#### 4.2. COLÉGIO ALEMÃO DO PORTO - 2º E 3º CICLOS

Os estágios dos 2º e 3º ciclos acontecem ambos no Colégio Alemão do Porto (DSP), localizado junto ao Campo Alegre, naquilo que é conhecido como sendo o "Bairro de Hollywood" do Porto.

As três turmas onde os estágios decorrem são, naturalmente, distintas entre si, não só pelos níveis (5º, 6º e 8º) como por dinâmicas de grupo diferentes que influenciam a prática educativa. Comum a todas, no entanto, é a disparidade entre alemães e portugueses, sendo que, embora muitos tenham ainda origem alemã, mais de oitenta por cento dos alunos são portugueses. Inseridos num contexto muito particular, não só por se tratar de um colégio privado, mas por questões culturais, de vínculos históricos familiares e tradicionais, assumindo-se como sendo uma escola de encontro intercultural, as turmas mantêm um padrão diferente, naturalmente, de uma qualquer turma de uma escola cem por cento portuguesa.

Todas as turmas a partir do 5º ano têm aulas de Artes ("Kunst") numa sala destinada apenas para esse efeito, havendo espaço para 30 alunos espaçosamente sentados. A sala dispõe de 8 lavatórios, 2 armários altos, uma estrutura para secagem de papel, além de toda a arrumação possível para o material disponível na sala de apoio. O material de cada um dos alunos fica guardado em armários de cada uma das turmas no corredor.

#### 4.2.1. Plano de Acção e Desenvolvimento do Trabalho

Tendo em conta que a DSP se rege por um programa interno da disciplina de Artes, programa este que se baseia no currículo alemão, os planos de acção desenvolvidos nestes três estágios partem dessa directriz, fazendo depois um enquadramento daquilo que são as orientações programáticas do Ministério da Educação e Ciência de Portugal. Assim, partindo de sugestões específicas do programa interno, é depois feito um cruzamento entre os conteúdos e as competências deste com os conteúdos programáticos e as metas curriculares do programa português.

#### 4.2.2. 5º ano - Jogos ao Estilo de Paul Klee

A Unidade de Trabalho desenvolvida no 5º ano parte do módulo de pintura previsto no programa alemão, focando a cor na sua abordagem. Baseado na Proposta Triangular defendida por Ana Mae Barbosa, o trabalho desenvolve-se em torno da obra do Pintor Paul Klee, a partir da qual os alunos são estimulados a criar um jogo de tabuleiro que reflecta as características apreendidas.

Inicialmente, ainda antes de apresentar o autor em foque, os alunos são orientados oralmente para desenharem a descrição ouvida de uma obra (*Ponte Vermelha*, 1928) de Klee. Este exercício revela-se um enorme desafio, na medida em que a aula é regida em duas línguas, alemão e português, devido à presença da professora supervisora. Assim, além da novidade de representação a partir da descodificação de uma imagem recebida auditivamente, bem como os elementos descritos serem figuras geométricas cuja terminologia não está sedimentada, as duas línguas só atrapalharam fazendo estender a actividade mais do que previsto. A partir deste momento as actividades atrasam todas um pouco, sendo que acaba por haver uma aula de noventa minutos concentrada apenas em teoria sobre o pintor e, ainda que em formato de jogo com questionário e quebra cabeças, os alunos não têm qualquer trabalho prático a

desenvolver. Após esta experiência o regresso à acção é motivante e os alunos envolvem-se profundamente na criação do jogo de tabuleiro, havendo, aliás, em determinadas alturas uma sobreposição do imaginário, nascido com a formulação das regras, aos objectivos formais definidos a partir das obras de Klee. No final, a criação própria de elementos como dados, peões ou cartões é desenvolvido com especial ânimo e dedicação. Perante a multiplicidade de desperdícios, de materiais usados ou estranhos à aula (rolhas, cartão, palitos, restos de esponja EVA, etc), os estímulos são imensos. Esta postura tão própria do “*basteln*”, de transformar os materiais ou objectos disponíveis em novas estruturas, é aqui, por si só, uma motivação à criação. Alunos que não tencionavam criar elementos extra para o seu jogo, ao depararem-se com as possibilidades de manipulação de materiais, rapidamente definem algo a incluir no jogo só pelo prazer de mexer e criar.

fig. 6 - Jogo de tabuleiro "Klee"



fig. 7 - Criação de elementos extra para o jogo



#### 4.2.3. 6<sup>o</sup> ano - Da Sombra à Silhueta de Papel

Mais uma vez o trabalho desenvolvido aqui parte de um módulo pertencente ao programa interno da DSP, neste caso centrando-se na técnica denominada em alemão de "Scherenschnitt", que implica o recorte de silhuetas em papel. Assim, para melhor contextualizar a proposta final, é feita uma abordagem às características formais de vários objectos. Para tal cada aluno é desafiado a desenhar um objecto sorteado, que deverá ser mantido escondido dos colegas. Concluído o desenho, este é recortado pelo contorno da forma, e em formato de jogo, há uma posterior tentativa de reconhecimento dos colegas. Sem saberem o verdadeiro objectivo e depois de um trabalho dedicado a pormenores irrelevantes à percepção formal, cada recorte é projectado na parede com o uso do retroprojector disponível na sala. Perante uma inicial frustração com a ocultação da cor e dos detalhes desenhados, os alunos começam gradualmente a orientar a atenção para as questões formais através da observação das sombras projectadas. Seguidamente, e perante exemplos demonstrados do trabalho de Lurdes Castro "Sombras Projectadas", os alunos exploram a projecção das suas próprias sombras, contornando os seus perfis sobre papel. Através deste envolvimento activo do aluno na acção, este exercício é executado com grande prazer e rigor, servindo como um aquecimento para a proposta final. Esta tem como objectivo a criação livre de uma personagem de perfil com acessórios de relevância formal (penteados, óculos, cachimbo, etc.). Depois de desenhada, a personagem é transferida para o papel fino preto a ser recortado. Aqui, após várias propostas formalmente riquíssimas, há uma limitação na transferência do desenho para o papel preto e também, em alguns casos, no recorte da própria silhueta. O manuseamento das delicadas tesouras sobre um material tão frágil nem sempre revela grande destreza ou hábito de trabalho manual. Enquanto para muitos alunos o desafio é apenas o suficiente para exigir um pouco mais de concentração, para alguns é um obstáculo ao resultado pretendido. Alguns resultados finais deixam, de facto, transparecer fortes contrastes entre uma interessante consciência formal com uma certa dificuldade em reproduzi-la. Perante a reflexão conjunta feita no final da Unidade de Trabalho, em conversa diante observação das silhuetas concluídas, alguns alunos revelam uma certa desilusão. Justificam que, a parte

de recortar as figuras será muito difícil. No entanto, quase todos concordam que o conjunto dos trabalhos assume características formais muito interessantes, cujo valor é destacado pelos fundos lisos de cor. Nesta altura há uma aluna que refere a importância que sente em ter tido uma Unidade de Trabalho ao longo de várias aulas, realçando a significância do fio condutor presente entre actividades. Mais uma vez, o hábito de reflexão final com os alunos revela ser muito produtivo.



#### 4.2.4. 8ºano - Auto-retrato em Linóleo

O sucesso do fio condutor nas práticas educativas anteriores é agora tido como ponto de partida para a Unidade de Trabalho do 8º ano. Sabendo das actividades anteriores desenvolvidas nesta turma – abstracção do retrato em barro e simetria do rosto – e cruzando mais uma vez com um dos módulos do programa interno – gravura – este trabalho desenvolve-se na exploração da linogravura como forma de abordar o auto-retrato. Uma vez que a gravura é uma coisa nova naquela turma, o trabalho divide-se em três partes distintas de forma a criar uma aproximação faseada, possibilitando uma aprendizagem mais coerente. Assim, numa primeira fase é feita uma breve experimentação de gravura sobre pacotes de leite, na seguinte um exercício de separação de tons para positivo e negativo e por último, finalmente, a escavação e impressão do linóleo propriamente dito. Todo este trabalho tem também o propósito claro de dar aos alunos a oportunidade de lidar com ferramentas e materiais diferentes dos que a turma habitualmente usa, impondo um contacto claro ao trabalho manual. Nesse sentido é importante transmitir desde cedo a necessidade de regras, responsabilidade e autonomia. Uma estratégia adoptada é a organização dos materiais e recursos por Kits dados a cada aula aos alunos. Com o intuito de despertar o sentimento de posse e de estimular a vontade de explorar o conteúdo das micas distribuídas, e a fim de transmitir a existência de método e sistematização para responsabilizar cada aluno pelo seu material, esta forma de dinamizar as aulas começa logo na primeira aula. Nesta, e porque a curta duração do estágio é um possível problema para a actividade, os alunos são deparados logo com dois montes diferentes de Kits expostos assim que entram na sala. O primeiro, contendo uma folha recortada de um pacote de leite vazio, um palito, uma folha de papel poroso e um papel com a informação sobre as indicações a seguir, destina-se à primeira experimentação de gravura em relevo. Esta, embora não totalmente bem sucedida nos resultados impressos, cumpre o objectivo de demonstrar quais as áreas resultantes a positivo e a negativo. Assim, toda a turma prossegue tranquilamente para o segundo Kit. Dentro deste encontram uma cópia da própria fotografia (tirada durante as aulas assistidas), papel vegetal, fita cola crepe e, uma vez mais, um papel com a informação sobre as indicações a

seguir. Esta actividade já é o estudo para aquilo que será passado para a placa de linóleo. Perante o desafio de fazer o levantamento das sombras da fotografia, são vários os alunos que aproveitam a luz do exterior para melhor perceber os contrastes, encostando os trabalhos às janelas. As aulas seguintes são destinadas ao trabalho da placa de linóleo, transformando a sala durante esta fase. A escavação recria na sala um ambiente oficinal que apraz a maioria dos alunos e que se reflecte num trabalho produtivo. Por outro lado, algum entusiasmo ou automatismo distrai os alunos e sucedem erros, nomeadamente o esquecimento de inverter a imagem ou começar por escavar as áreas positivas. Felizmente nada é ainda irreversível ou grave demais que não dê para dar continuidade. À parte dos resultados, o processo desenrola-se bem e os alunos trabalham na generalidade com concentração e segurança. Fora três ou quatro elementos repetidamente mais agitados durante as aulas, a turma envolve-se no trabalho com gosto, mesmo tendo em conta que, efectivamente, até ao momento, o trabalho se manifesta de poucas possibilidades criativas. Tendo isso em conta, os alunos que, chegando ao fim da linogravura, ainda dispõem de tempo, são desafiados a personalizar uma das suas impressões com aguarela. Esta Unidade de Trabalho sofre um contratempo ao ser encurtada por uma aula já perto do fim do estágio condicionando a última aula. Em vez de ter uma aula inteiramente dedicada à impressão, esta é partilhada com a finalização de algumas escavações de placas bem como com algumas personalizações de impressões. Além disso, de forma a cumprir o prometido aos alunos, a impressão é feita com a prensa que, não estando bem afinada, não facilita o trabalho autónomo aos alunos. Não obstante as dificuldades, os alunos tiram muito proveito das experiências tidas e os resultados, ainda que poucos personalizados, revelam um bom trabalho, na medida em que todos os alunos concretizam pelo menos uma prova de impressão. Esta confirma a passagem, com maior ou menor sucesso, por todas as etapas do processo. Perante a observação dos trabalhos e na reflexão final, os comentários dos alunos aos próprios trabalhos e aos trabalhos dos colegas confirmam a percepção das suas forças, dos seus erros e maiores dificuldades.



#### 4.2.5. Reflexões

Ao longo dos dois estágios às três turmas na DSP, o contexto dos alunos e a questão cultural são um factor de constante observação. Para além do melhor ou pior resultado final dos trabalhos, há um processo que reflecte determinadas posturas, hábitos, dificuldades, motivações e gostos individuais. Embora não assumidamente incluído no estudo inicial, pelo menos não na medida em haver uma investigação/acção, são identificadas questões que ajudam à reflexão sobre o tema investigado.

Em qualquer um destes três níveis de ensino o envolvimento com o trabalho sobe notoriamente assim que há um contacto mais directo e assumido com o FAZER. É caso disso o espoletar de ideias perante o estímulo criado com a variedade de materiais apresentados para a criação de elementos necessários ao jogo criado no 5º ano. Embora de outra forma, também no 6º ano a presença dos alunos fica mais alerta ao criar um fazer mais activo. No

exercício de projectar as próprias sombras para as desenhar, o envolvimento traduz-se em brio até nos alunos tendencialmente mais desligados, que acabam por se surpreender com os resultados obtidos. Apenas os que estão em modo de espera, aguardando a sua vez de se envolver, e portanto desocupados, sentem necessidade de mexer ou fazer alguma coisa para além do tema da aula. Já perante o fazer manual e mais rigoroso de recortar as silhuetas, apesar de toda a turma se envolver e produzir, esta actividade é mais selectiva no prazer que proporciona, exigindo já alguma prática e destreza manual. No 8º ano, apesar da limitação criativa durante grande parte do desenvolvimento do trabalho, o ambiente oficial é encarado com prazer. É perceptível que o contacto com as goivas e, mais ainda, com a prensa e as tintas é, por si só, um estímulo enorme para a criação. Embora inicialmente as goivas criem o desafio prioritário de trabalhar em segurança, com a confiança ganha, a exploração do material suscita interessantes improvisos no tratamento do vestuário e fundo presentes nos retratos, bem como abordagens mais arrojadas às texturas, por exemplo, dos cabelos. Semelhante processo é perceptível durante a tiragem de provas, onde a visualização do resultado impresso leva a nova escavação, recuando nas fases do processo, para corrigir ou alterar resultados. Contributo também para a criação deste contexto oficial será o uso de bases de madeira com rebordos, material específico para trabalhar com linóleo, e que é disponibilizado na sala para uso dos alunos. Estes apoios são uma clara mais-valia para a relação estabelecida entre os alunos e a técnica e, assim, também com a criação. Um pequeno pormenor que pode determinar a qualidade, ou ausência dela, na educação artística.

#### 4.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois estágios decorridos na DSP têm, entre ambos, alguns paralelismos que se diferenciam do estágio feito na Escola do Cedro.

Por um lado há uma inerente facilidade logística, tendo em conta que se trata do próprio local de trabalho, permitindo um acesso mais imediato ao espaço e aos recursos essenciais à prática. Também o conhecimento prévio de alguns alunos, da professora cooperante e do funcionamento da instituição poderiam ser vistos como uma grande vantagem. Porém, considerando retrospectivamente as experiências e os resultados tidos em ambos os espaços, Cedro e DSP, estas observações não se confirmam. Curiosamente, talvez por uma questão de urgência implícita às várias condicionantes detectadas à partida no primeiro estágio, nesse contexto tudo é planificado com mais exigência. Ou seja, as fraquezas de um determinado contexto viram forças quando bem reflectidas e conscientemente integradas na prática educativa.

Por outro lado, perante melhores condições do espaço físico, como na DSP, melhores possibilidades de arrumação e organização material, maior comodidade de horário e acesso ao espaço, perante tantas mais-valias num só contexto, a descontração que se instala pode virar um factor de risco contra uma boa prática educativa. Felizmente esta consciência é despertada ainda durante o segundo estágio, permitindo uma mudança de postura em relação à exigência necessária para uma melhor planificação. No terceiro e último estágio, por exemplo, o desafio de ter obrigatoriamente e por sistema tudo arrumado e limpo ao toque, devido ao próprio horário prever entrada noutra sala à hora da saída do estágio, origina uma maior prevenção na preparação das aulas. É assim, aliás, que começa o hábito de fornecer Kits montados, permitindo uma maior fluidez no arranque e mesmo no desenrolar da aula. Além disso, e tirando partido das referidas vantagens do contexto de estágio, a sala é sistematicamente preparada com antecedência, tendo todo o material, recursos e instrumentos necessários à actividade expostos e organizados para uma prontidão no arranque da aula. Esta é, claramente, uma aposta ganha.

Diferentemente também da primeira experiência de estágio são os dados fornecidos por terceiros para reflexão. Após uma professora cooperante muito presente e activa no acompanhamento que faz às planificações e actividades durante o 1º ciclo, a distância mais descontraída da professora cooperante dos 2º e 3º ciclos, contribuem para uma reflexão mais fechada e limitada. A uma variedade de perspectivas sobre uma mesma situação também faz falta os comentários dos colegas de mestrado que assistem à aula, assistências essas que não acontecem neste segundo contexto. Não tanto pela quantidade, mas a variedade de dados obtidos para reflexão é determinante na melhoria da prática educativa. É a partir da reflexão sob múltiplas perspectivas que aumenta a capacidade, não só de filtrar o essencial do menos prioritário, como também de visualizar as questões gerais segundo perspectivas de individualidades distintas, facto constante em qualquer turma onde se lecciona, por mais homogénea que a queiramos definir.

## 5. PERSPECTIVAS DE TRABALHO FUTURO

Não querendo fazer do "*basteln*" e, em geral, do trabalho manual e das tecnologias por si só um porta estandarte, acredito que será pouco sensato menosprezar o valor duma actividade que prazerosamente contribui para uma maior confiança no processo artístico. No entanto, não posso ignorar o seu carácter informal, espontâneo, livre e não imposto, e que é também uma iniciativa individual de quem a pratica, sujeita a particularidades individuais. Nestes termos é importante ter a consciência de que qualquer aproximação da sala de aula ao "*basteln*" será sempre uma formalização de um hobby, um passatempo, uma actividade de tempo livre e, conseqüentemente, arrisca-se a desvirtuar essa particularidade. E arrisca-se a perder a factor essencial ao seu sucesso: o prazer. Mas o prazer no percurso, no processo e no fazer, poderá ser um objectivo a alcançar para incutir em contexto de sala.

Apesar do contexto de ensino (colégio privado) e das fantásticas condições físicas e materiais disponíveis, acredito que fazer do reaproveitamento do material usado um hábito, poderá estabelecer um elo interessante com a prática do "*basteln*". Irá sugerir uma multiplicidade de perspectivas sob uma mesma coisa. Será uma forma de sugerir fins diferentes para um mesmo objecto ou material. Nesse aspecto, poderão ser dinamizados pontualmente "exercícios" introdutórios a determinados projectos, que visem essa exploração de um conjunto de materiais e objectos, com o único intuito de alargar horizontes. Ou até mesmo, a sugestão de actividades com elementos, objectos ou materiais domésticos de forma a esta ser lembrada quando os alunos se depararem com os mesmos elementos e materiais nos seus contextos convencionais (na cozinha encontrar o café com que pintaram, no guarda-fatos o rolo de tirar os pelos da roupa com o qual pintaram e imprimiram largas áreas, ao beber com palhinhas através das quais já experimentaram soprar tinta, etc).

Este percurso formativo é a base para a autoconsciência que se vai construindo, quase como um abrir portas a um destino ainda desconhecido, mas cujo caminho a prosseguir é garantidamente orientado, estruturado e fundamentado. É a partir das bases aqui adquiridas que a busca de melhores soluções será um percurso mais seguro, havendo agora referências por onde procurar as questões que, naturalmente, não deixarão de surgir.

## 6. CONCLUSÃO

Mais do que pretender encerrar este relatório com uma conclusão fechada e definitiva, este documento é antes o registo de um percurso, cujo contexto levanta questões concretas, mas perfeitamente aplicáveis a outros também.

Ao longo deste relatório é abordada a postura construtivista que sublinha a importância da acção e da interacção, questões presentes no "*basteln*". O mesmo acontece na referência ao pensamento de Lévi-Strauss que explica o conhecimento primitivo inerente ao "*basteln*", a vontade de conhecer o que está no mundo, que, de outra forma é também abordado através de Dewey e a visão deste sobre a experiência e a importância desta na arte. Através da Bauhaus e a valorização pedagógica da vertente oficial na produção artística, bem como nos princípios defendidos por Fröbels ao valorizar o lúdico e o jogo no processo de aprendizagem da criança, tal como o podemos fazer também através do "*basteln*". Todas estas questões, levantadas indirectamente também na retrospectiva reflexiva feita aos estágios, são as questões aprofundadas na investigação inicial, onde é questionada também a importância do carácter espontâneo, amador e lúdico da actividade. Verificamos que na base do "*basteln*" está o prazer da iniciativa própria, e que esta se relaciona intimamente com a liberdade individual de ocupar o seu próprio tempo livre. Para tal é importante a existência de um contexto familiar, ou seja, a prática de vivências espontâneas onde a liberdade criativa possa surgir. Neste contexto, sabemos que se trata de um *hobby*, de um passatempo.

Este estudo revela, porém, que muito poucos alunos praticam esta ou outra actividade de trabalho manual nos seus tempo livres. Fica a percepção que, mais do que um desinteresse instalado pelas actividades manuais, a falta de actividade se deve a uma formalização do tempo "livre" das crianças. Esta formalização, porém, poderá ser a condenação do "*basteln*" ou de qualquer actividade manual, pela limitação da liberdade individual e criativa que inerentemente provoca, se não dinamizada convenientemente.

Perante um mundo cada vez mais globalizado e economicista, onde a gestão do tempo e sua (des)valorização se corrompe para satisfazer as necessidades de um capitalismo desenfreado, o ensino depara-se com as naturais dificuldades

consequentes disso. A falta de tempo dos pais e das famílias e a excessiva carga horária dos alunos depositam na escola e nas instituições obrigações que visam compensar a falta de tempo livre em família. São exemplo disso as crescentes actividades pensadas para os tempo "livres" das crianças, orientadas pelas escolas ou por instituições externas. As ATLS, os serviços educativos, os workshops, as oficinas orientadas e outros formatos possíveis são formatos crescentes que o actual paradigma sócio-económico facilmente contextualiza. Esta tendência crescente é, no entanto, também reveladora da importância atribuída às actividades manuais.

Se o "*basteln*" e os trabalhos manuais, em geral, são um espaço essencial de experiência que favorece a educação estética e, eventualmente, até a criação artística, qual será o papel que esta actividade pode assumir no ensino artístico? Se o carácter livre e espontâneo é fundamental à actividade de "*basteln*", como pode esta ser integrada produtivamente nas aulas? Entendendo que a formalização desta actividade não é nem deve ser o caminho a seguir, qual é a forma de potenciar as suas mais-valias? Em suma, fica a questão se não poderá haver na prática educativa e no papel do docente um contributo activo para restabelecer uma ligação dos alunos a passatempos oficiais e ao fazer manual, visando em última análise, um maior sucesso no processo ensino-aprendizagem nas áreas artísticas. Mais do que um potencial pronto a implementar nas aulas, trata-se de um trabalho de futuro, sustentado a partir da experiência e da investigação que poderá ser mobilizado para o contexto educativo.

## BIBLIOGRAFIA

HÄGLER, Max (2013), *Malern, Basteln, Fliesen legen - Willkommen in der Werkel-Republik*, edição online 2013-07-12 da Süddeutschezeitung - visto em (2013-07-12)

Burgdorfer, Tanja (2007), *Basteln – Kein Kinderspiel* in Praktische Diplomarbeit - Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich

Dewey, John.(1968) *O Sentido Do Projecto* In Leite, Elvira, Malpique, Manuela, dos Santos, Milice Ribeiro; *Trabalho de Projecto, 2. Leituras Comentadas*, Porto, Afrontamento, 1993

Duden Wörterbuch, edição online

Eisner, Elliot W. (2002), *El arte y la creación de la mente*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Educação, Ministério (2004), *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*, Departamento da Educação Básica

Hernández, Fernando (2010), *Educacion y cultura visual*, Editorial Octaedro

Hernández, Fernando (2010), *DIM entrevista Fernando Hernández (UB): Trabajo por proyectos...* visto em:

[http://www.youtube.com/watch?v=NstIPwTW\\_\\_s](http://www.youtube.com/watch?v=NstIPwTW__s) (06/2014)

Heyl, Thomas. (2014). *Die Kunstwerkstatt. Kunst ist Kunst - oder Technik?* *Die Grundschulzeitschrift*, 272.273, 50-53

Lupton, Ellen & Miller, J.Abbott (2008), *ABC da Bauhaus : a Bauhaus e a teoria do design*, Cosac Naify

Lupton, Ellen (2006), *D.I.Y. Design It Yourself*, Princeton Architectural Press

Lévi-Strauss, Claude (1970), *O pensamento selvagem*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da US 10.

Lourenço, Orlando (2002), *Teoria de Piaget: Uma Teoria Única e Singular* In *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo*, Livraria Almedina

Mattil, Edward L. (1971), *Meaning in crafts*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, Inc.,

Munari, Bruno (1981), *Das coisas nascem coisas*, Edições 70

Munari, Bruno (1981), *Fantasia: invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*, Coleção Dimensões

Oxford Dictionary

Robinson, Ken. (2010) TedX about Changing education paradigms, visto em:

[http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms) (06-2014)

Robinson, Ken. (2010) TedX about How schools kill creativity, visto em: [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity) (06-2014)

Schlagenlauf, Wilfried. (2014). *Kind und Technik. Die Grundschulzeitschrift*, 272.273, 31-33.

Tulley, Gever. (2009) TedX about tinkering school, visto em: [https://www.ted.com/talks/gever\\_tulley\\_s\\_tinkering\\_school\\_in\\_action](https://www.ted.com/talks/gever_tulley_s_tinkering_school_in_action) (05-2014)

Wikipedia sobre *Basteln* acedido em <http://de.wikipedia.org/wiki/Basteln> (2013-12-20)

Wikipedia sobre *Claude Lévi-Strauss* acedido em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Claude\\_Lévi-Strauss](http://pt.wikipedia.org/wiki/Claude_Lévi-Strauss) (2014-01-10)

Wikipédia sobre *Corporações de Ofício* acedido em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Corporações\\_de\\_of%C3%ADcio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Corporações_de_of%C3%ADcio) (05-2014)

Wikipédia sobre *Zunft* acedido em <http://de.wikipedia.org/wiki/Zunft> (05-2014)